



Des critères pour apprendre en arts appliqués. A propos d'un dispositif de coévaluation comparative.

Eric Auziol, Brigitte Cretin

► To cite this version:

Eric Auziol, Brigitte Cretin. Des critères pour apprendre en arts appliqués. A propos d'un dispositif de coévaluation comparative.. La rencontre avec l'oeuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture, Oct 2009, Perpignan, France. (pp. 49-65). halshs-00783311

HAL Id: halshs-00783311

<https://shs.hal.science/halshs-00783311>

Submitted on 1 Feb 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture. Dir. Jean-Charles Chabanne, Marc Parayre, Éric Villagordo. Éditions l'Harmattan, Paris, 2012

(pp. 49-65) Des critères pour apprendre en arts appliqués. A propos d'un dispositif de coévaluation comparative.

Eric AUZIOL & Brigitte CRETIN

Résumé : Cette communication explore les potentialités d'une forme particulière d'évaluation en arts appliqués dans l'enseignement professionnel. Après avoir décrit le modèle utilisé, nous présenterons une expérience conduite avec des élèves autour d'une activité éducative en classe. Une grille de critères est utilisée simultanément par le professeur et les élèves.

L'analyse de la situation d'évaluation permet de construire des hypothèses sur l'utilisation des critères comme moyen d'apprentissage des élèves dans le domaine des Arts. Le matériel qui sert d'appui à la réflexion est fourni dans les annexes.

Mots clés : Arts appliqués, Evaluation, Critères, Dialogue pédagogique.

Abstract: In the present article we've investigated the uses of a specific assessment method in the field of design/applied art in practical learning. We first describe the assessment model we used. Then we relate an experiment we lead during a pedagogic sequence with students. A set of criteria was used both by students and teacher at the same time. From the analysis of this experimental assessment situation we draw hypothesis on the use of criteria as a learning tool in the artistic field. The experimental data supporting this work are provided in the appendices.

Keywords: Design/applied art, Assessment, Criteria, Pedagogic interaction.

La communication pédagogique en arts appliqués présente des difficultés redoutables. Comment faire percevoir la qualité esthétique d'une réalisation ou plus simplement porter un jugement argumenté sur une production marquée par sa propre implication d'auteur.

Le travail de type expérimental que nous avons entrepris s'appuie sur des savoirs construits dans le domaine de l'évaluation formative. Il exploite un dispositif original qui consiste à mettre en parallèle l'autoévaluation d'un élève et celle faite par son enseignant, chacun ignorant a priori l'appréciation faite par l'autre (double aveugle). Maître et élève utilisent une même grille de critères et une même échelle de jugement. Dans une première partie, nous présenterons ce modèle d'évaluation.

Le terrain d'application porte sur plusieurs classes d'arts appliqués en Lycée Professionnel. La première tâche a consisté à dresser une liste de critères susceptibles de décrire les qualités des réalisations demandées par l'enseignante et de communiquer leur

signification aux élèves. Tout l'enjeu va consister à faire en sorte que la compréhension du sens de ces critères progresse... Afin de ne pas alourdir le propos, nous prendrons un seul exemple en fournissant en annexe une partie du matériel qui sert d'appui à notre réflexion. Cela fera l'objet de la seconde partie.

Nous nous interrogerons enfin sur l'intérêt et les limites de ce travail de recherche et nous déboucherons sur des hypothèses que des travaux ultérieurs devraient tenter de vérifier. La réflexion portera en particulier sur la pertinence des critères choisis et sur les raisons des difficultés que rencontrent les élèves pour en saisir le sens en situation d'évaluation. Nous nous demanderons quel peut-être l'usage de la notion de critère dans le champ de l'enseignement des arts.

Une forme particulière d'évaluation formative

C'est en 1967 qu'apparaît pour la première fois le terme d'évaluation formative (Hadji, 1989, 49). Ce n'est pas un hasard si le lieu se trouve être l'Amérique. Il suffit de se souvenir que ce continent est aussi le berceau du pragmatisme philosophique (Dewey). Le milieu du XXe siècle a vu, avec l'effort de guerre phénoménal accompli par les Etats Unis après Pearl Harbour, la nécessité de développer un système éducatif efficace dans l'urgence. C'est aussi le moment où la pédagogie par objectif prend son essor. Ces modifications vont de pair avec des conceptions de l'apprentissage qui privilégient les conduites observables, les comportements. C'est un véritable culte à l'utilité du savoir qui est rendu par le behaviorisme pédagogique. La première version de l'évaluation formative est énoncée alors : il s'agit de contrôler l'atteinte des objectifs (Hameline, 1983).

Parallèlement à ce premier modèle, un deuxième modèle d'évaluation formative complémentaire du premier se développe surtout en Europe à travers l'essor de la psychologie cognitive dans la lignée des travaux de Jean Piaget. Contrairement au behaviorisme dominant du premier modèle, cette seconde manière va tenter de comprendre les processus mentaux de l'apprentissage et utiliser les pratiques d'évaluation à cette fin (Allal, 1991, 65). Ainsi, elle valorise l'erreur comme source de compréhension de difficultés de l'apprenant et s'intéresse aux processus d'accomplissement de la tâche plutôt qu'aux résultats proprement dits de l'élève, comme on le fait en évaluation normative. Dans ce dispositif, l'évaluateur a pour but de comprendre les difficultés, ce qui signifie qu'il va tenter d'en diagnostiquer la source. Pour cela, il a besoin de dialoguer avec l'apprenant en lui faisant exprimer comment il s'y est pris pour accomplir la tâche demandée.

Une des meilleures façons d'approfondir cette question est de mobiliser la notion de critère. L'évaluation critériée introduit une démarche analytique dans l'activité évaluative (Hadji, 1989, 118). En effet, qu'est-ce qu'un critère ? Aux vues des multiples définitions, la notion est parfois source de confusion. Une formulation simple consiste à dire que c'est ce qui permet de décrire un phénomène, un objet ou une situation. C'est donc une sorte de caractéristique qui précise un aspect d'un objectif que l'on veut évaluer. L'objectif pédagogique sera évalué avec d'autant plus de précision que les critères qui le caractérisent auront été formulés. On comprend tout l'intérêt d'énoncer les critères (Porcher, 2004, 115) qui permettront d'apprécier un objectif pédagogique.

Je prends l'exemple d'une activité d'illustration proposée aux élèves de Bac Pro Commerce (cf. Annexe 1 : fiche de préparation de séquence "*En voir de toutes les couleurs*"). L'objectif de la séance 2 "*L'élève doit être capable de jouer des propriétés expressives des formes et couleurs identifiées dans l'œuvre de Keith Haring, pour suggérer par le dessin des expressions contenant un nom de couleur.*" est précisé par les critères suivants : la prise en compte des données du problème (utiliser les caractéristiques formelles de Keith Haring), la pertinence de la réponse (pouvoir identifier l'expression illustrée), la quantité de réponses

demandées (3), l'originalité des réponses. Des exemples de travaux d'élèves illustrent ce qui était attendu.

On devine qu'il ne suffit pas que les critères soient pertinemment énoncés pour qu'ils soient compris, assimilés et effectivement mis en application par les élèves selon les attentes du maître. Notre hypothèse est justement que dans la discipline des arts appliqués, il y a là une difficulté didactique majeure. Elle est d'autant plus énorme qu'elle passe généralement inaperçue puisque rien n'est mis en œuvre pour la mettre en évidence. On constate simplement que les consignes ne sont pas correctement appliquées par les élèves et comme on ne sait pas vraiment pourquoi on postule de l'incompréhension (version intellectuelle) ou de la maladresse (version pratique). Cette problématique est à l'origine de la mise en place du dispositif particulier d'évaluation formative que nous avons expérimenté : la coévaluation comparative critériée.

Dans cette démarche, il y a deux évaluateurs, l'élève en auto-évaluation et le maître en évaluateur expert qui, chacun de leur côté en ignorant ce que l'autre fait, émettent un jugement d'évaluation sur la performance de l'élève. C'est une démarche réciproque (Lecoq, 1997, 184). Pour cela ils utilisent une même grille de critères précédemment établie et une échelle d'intensité sur laquelle ils positionnent leurs appréciations respectives. Bien sûr, pas de notation, puisque la perspective est de comprendre et d'aider. Comme l'opération se fait, suivant les termes utilisés en psychologie, en double aveugle, on ne saurait s'étonner que les choix par critères des deux évaluateurs ne soient pas toujours convergents. Nous dirons même que la situation est d'autant plus intéressante qu'elle met en évidence pour certains critères, des écarts de jugement. Un dialogue pédagogique va alors exploiter les différences d'appréciation. Évaluer s'inscrit dans un acte de communication (Hadji, 1999, 31).

Grille d'inventaire des situations possibles :

Apprenant X

Formateur Y

Situations	Appréciations Critères	Très insuffisant --	Insuffisant -	Satisfaisant +	Très Satisfaisant ++
N°2	Critère 1	XY			
N°5	Critère 2		Y		X
N°1	Critère 3			XY	
N°3	Critère 4	X		Y	
N°4	Critère 5	Y			X

Il est possible de distinguer 4 situations lorsque nous tentons de comparer pour chaque critère les jugements effectués par l'élève et par le maître sur la performance de l'élève.

Voyons-les tour à tour :

Les convergences de jugement soulignent une compréhension mutuelle entre enseignant et apprenant :

Celles-ci peuvent être en haut de l'échelle, c'est la situation la plus favorable car l'élève a compris qu'il a réussi selon le critère concerné et le maître confirme (Situation n°1 à propos du critère 3). La convergence peut au contraire se faire dans la partie inférieure de l'échelle dans ce cas l'élève a compris qu'il n'avait pas correctement satisfait les exigences du critère en question. C'est déjà un point positif d'avoir conscience de ces difficultés (Situation n°2 à propos du critère 1) Les ayant diagnostiquées, il pourra certainement plus aisément y remédier avec le soutien de l'enseignant.

Les écarts de jugement (divergences) nécessitent la mise en œuvre d'un dialogue afin de les comprendre :

Les cas de divergences sont certainement plus complexes mais plus intéressants du point de vue de l'aide à apporter aux apprentissages. Les cas où l'élève s'est positionné en bas de l'échelle alors que le maître a fait le contraire mettent en évidence une sous-estimation de sa performance par l'apprenant (Situation n°3 à propos du critère 4). Cela peut relever d'une modestie induite par le dispositif ou d'une incapacité à reconnaître des compétences pourtant effectives.

Le cas où l'élève se positionne en haut de l'échelle alors que le maître évalue sa performance à propos de ce critère négativement est beaucoup plus inquiétant. (Situations N°4 et 5, à propos des critères 5 et 2) En effet, en l'absence du dispositif de co-évaluation, l'apprenant continuerait certainement à penser que ce qu'il fait est satisfaisant, alors qu'il est en échec. La confrontation de son point de vue avec celui de l'enseignant va permettre d'explorer les sources de la difficulté de l'élève.

A-t-il vraiment compris le sens du critère concerné? A-t-il une difficulté de réalisation particulière concernant ce critère? Comment se pose le problème ? Quelle est la source de la difficulté ?

Ce dispositif suppose la capacité des élèves à s'auto-évaluer et une bonne volonté (motivation) par rapport à cette tâche inhabituelle.

Une application dans l'enseignement technologique

Notre étude a été conduite dans une section préparant au Baccalauréat Professionnel Commerce. Il s'agit d'une classe de 15 élèves, à dominante féminine : il n'y a que 3 garçons. La totalité des élèves ont choisi volontairement cette section. Ces élèves font preuve de maturité, ils respectent à peu près les règles élémentaires de vie de classe (prise de parole demandée, écoute de l'autre, ...).

Le domaine de l'étude est le design de communication. Le thème de travail est le pictogramme comme signalétique commerciale intérieure. Utilisés pour communiquer dans les bâtiments et les espaces publics, les pictogrammes sont des dessins figuratifs stylisés.

L'approche du pictogramme s'insère dans la partie du référentiel de formation en éducation esthétique et arts appliqués "*Connaissance des arts, partie B : appréhension esthétique de l'environnement professionnel*" et aussi, pour la partie qui sera évaluée dans "*Expression plastique et arts appliqués*". Les objectifs de la 2e séance de 2 h (la totalité de la séquence dure 4 h) sont "*d'analyser un problème impliquant une relation entre expressivité, plasticité et fonction.*", et "*de proposer plusieurs solutions au problème posé à l'aide de moyens d'expressions graphiques appropriés.*"

La fiche de travail propose une mise en situation dans un magasin dédié aux sports de glisse¹. Des photographies de sportifs en exercice sont présentées aux élèves comme documents de référence et ils doivent rendre une proposition de réalisation sur un support fourni. (voir annexe 2)

Notre dispositif de co-évaluation vient s'insérer en fin d'exercice. La grille utilisée, mélange des notions qui peuvent être définies de manière objective avec d'autres notions plus subjectives. Notre grille d'évaluation présente horizontalement une échelle d'intensité à 4 échelons : de très insuffisant à gauche à très satisfaisant à droite. Cette échelle a été choisie avec un nombre pair de niveaux, de façon à ce qu'il n'y ait pas de portion médiane, obligeant ainsi l'évaluateur à choisir clairement une valeur positive ou négative.

Nous avons expliqué aux élèves le sens des critères présents sur la grille. Par exemple, nous avons précisé que "qualité du tracé" signifiait précision du trait et propreté et nous avons ensuite défini ensemble ce que chacun entendait par précision. Les critères ont donc été expliqués au tableau avec parfois des visualisations d'exemples. Ensuite, nous leur avons indiqué que nous allions procéder à des évaluations, chacun de notre côté mais à partir de la même grille de base. Les élèves se sont évalués en autonomie après qu'ils aient réalisé les tâches demandées : ils ont utilisé la grille en cochant les cases qui correspondaient pour chaque critère à leur appréciation. Nous avons ramassé les feuilles en fin de séance et nous avons évalué de notre côté sans prendre connaissance de leur jugement.

Les comparaisons de résultats ont été mises en tableaux synthétiques que l'on trouvera en annexe 3.

Des convergences de jugement peu nombreuses

Le tableau 1 présente en pourcentage les cas de convergences d'appréciation entre le professeur et l'élève. Il fait apparaître un taux assez faible. Ainsi pour les critères « *utilisation de formes géométriques* » et « *utilisation de toute la surface disponible* », le pourcentage de confirmation du jugement professoral est seulement de 8 %.

Il est vrai que la consigne est de formulation complexe² et que les élèves ont souvent pris des libertés avec les outils proposés pour la réalisation des formes géométriques. Ils ont négligé d'utiliser les instruments de tracé géométrique du type règle, équerre ou compas.

Des écarts de jugement faibles

Le tableau 2 traite des cas de divergences entre le professeur et l'élève. Les écarts faibles (1 échelon seulement) sont les plus nombreux (47 sur 54). Il s'agit presque tout le temps de cas où l'élève surévalue sa performance par rapport au point de vue du professeur.

Si l'on s'intéresse aux écarts de 2 échelons, on s'aperçoit qu'il n'y a aucun cas où l'auto-évaluation s'effectue à un échelon plus bas que l'évaluation faite par le professeur. Par contre nous rencontrons 7 cas où l'élève produit un jugement critérié où il se surestime par rapport à au jugement de l'enseignant. L'élève adopte presque systématiquement une attitude « optimiste » de jugement positif.

Si l'on veut bien reconnaître que le choix du professeur a des chances d'être plus fondé que celui de l'élève, on peut en conclure que les élèves surestiment leurs performances presque

¹ Voici la consigne : « Rapidement le succès de ce nouveau concept de boutique vous oblige à déménager dans une plus grande surface et à envisager des franchises à l'étranger. Vous êtes alors confronté à un problème de communication dans ces espaces :

- Quels pictogrammes pourraient permettre à la clientèle de se repérer le mieux possible dans les différents rayons ? (Qu'est-ce qui peut permettre d'identifier rapidement le rayon spécialisé surf par rapport au rayon body-board) »

² La consigne était : A partir des documents photographiques, traduire graphiquement les silhouettes en utilisant les différents types de simplification proposées (outils) et en veillant à la cohérence entre les 2 propositions.

dans tous les cas où l'on constate une divergence. Pour expliquer cela, on peut faire 2 hypothèses :

La première est qu'ils pensent ainsi influencer le jugement professoral. Bien que celui-ci ait précisé qu'il ne prendrait connaissance de leurs auto-évaluations qu'après avoir effectué la sienne, ils espèrent peut-être encore pouvoir le faire pencher dans le sens souhaité. Dans ce cas, ils restent dans une logique normative avec la perspective de la note à l'horizon. On sait combien le poids du système traditionnel de notation pèse pour orienter la conduite des élèves.

La deuxième est que leur référent n'est pas assez précis pour saisir toutes les difficultés inhérentes à leurs performances. On devine alors tout l'intérêt qu'il peut y avoir à expliciter les causes des écarts quand ceux-ci sont particulièrement significatifs. En réfléchissant sur les écarts avec l'enseignant, les élèves peuvent accéder à une meilleure compréhension de ce que sont les attentes exprimées pour chaque objectif à travers la formulation des critères.

On rencontre 3 cas de surestimation de ce type à propos du critère « *utilisation des formes géométriques* ». La formulation de ce critère nous semblait pourtant décrire une qualité de la performance attendue assez objective... Afin de tenter de comprendre, nous avons fait s'exprimer les élèves à ce sujet. De la discussion il ressort que certains élèves font des confusions sur le sens du terme « géométrique ». La géométrie n'est pas pour eux une science avec ses règles précises, ses instruments, ses lois et ses concepts, mais quelque chose d'imprécis. Les tracés qu'ils réalisent sont en rapport avec le flou de leur représentation. Il est à cet égard significatif que dans leur vocabulaire, le terme « cercle » soit souvent remplacé par le mot « rond ». Alors que le cercle suppose le compas, le rond se réalise à la main avec plus ou moins d'adresse. Les élèves qui surestiment leur performance ignorent l'exigence qui était requise par l'énoncé du critère. C'est pour l'enseignant l'occasion d'un rappel au respect de la rigueur dans l'exécution. Il souligne la nécessité de l'utilisation des outils de tracé géométrique. C'est aussi le moment qu'il choisit pour rappeler qu'un professionnel doit avoir à sa disposition ses outils et bien sûr en maîtriser l'usage.

Il paraît intéressant de faire une ultime observation à propos des tableaux 3 et 4. Ces tableaux présentent en valeur absolue, les convergences et les divergences pour l'exercice 3 qui consistait à réaliser un dessin en s'inspirant d'une image présentant un nu de Matisse au fin tracé blanc sur fond noir. (voir le document en annexe 2)

Considérons le critère « *utilisation de toute la surface disponible* ». Nous pouvons constater qu'il y a 2 cas de convergence portant respectivement sur les niveaux satisfaisants et très satisfaisants et 11 cas de divergences où l'écart est faible (1 échelon). Cela peut signifier que la totalité des élèves s'auto-évaluent sur des valeurs très proches de nos propres jugements. Nous faisons l'hypothèse que ce n'est pas un hasard si un phénomène de convergence aussi complet apparaît sur le troisième exercice. Il y a certainement là un effet d'apprentissage puisque le critère était déjà présent dans les 2 exercices précédents. Si ce phénomène d'apprentissage se réalise plus facilement sur ce critère, c'est certainement aussi parce que son énoncé est particulièrement univoque, c'est-à-dire qu'il se prête peu à des interprétations subjectives.

La compréhension des critères de jugement par les élèves

La compréhension des critères par les élèves nous semble se dégager comme un des enjeux majeurs des situations de co-évaluation étudiées. En effet, le critère est une catégorie analytique qui permet de préciser la performance avec finesse s'il est bien choisi. C'est aussi une abstraction qui peut demander un effort intellectuel assez intense pour les élèves. Il n'est pas rare que l'on entende : « *Madame, c'est prise de tête !* ». Dans ce cas, le risque est que l'élève abandonne si ses efforts ne sont pas accompagnés et soutenus.

Cette aide est possible car le dispositif est riche en potentialités. Tout d'abord, l'auto-évaluation qu'effectue l'élève constitue un ancrage permanent qui formalise son point de vue, une référence à la quelle il ne pourra plus échapper. A tout moment, dans le dialogue pédagogique, l'enseignant peut y revenir pour dire : « *Mais là, tu as bien dit ça, c'est à dire fait ce choix* ». Cet ancrage permet de construire la dimension de l'implication de l'élève dans le jugement sur la performance. Il va lui permettre de cheminer, difficilement mais il n'y a guère d'autre voie, vers la connaissance des dimensions de la qualité des œuvres. La deuxième potentialité du dispositif résulte de la relation intime que les critères entretiennent avec les indicateurs. Si comme nous l'avons vu les critères sont du niveau de l'abstraction, les indicateurs au contraire s'enracinent dans les situations. Ce sont des observables.

A propos de chaque critère, nous rencontrons des indicateurs qui précisent justement la valeur prise par le critère en question dans la situation étudiée. Ainsi dans notre exemple, les indicateurs sont à chercher dans les performances des élèves telles qu'elles apparaissent sur les supports mis à leur disposition³. Lorsque le dialogue pédagogique bloque sur la compréhension des critères, le professeur peut faire référence aux indicateurs présents dans la performance de l'élève pour argumenter et permettre d'accéder au sens.

Laissons la parole sur ce point à l'enseignante chargée du cours : « *Le critère "qualité du tracé" est l'objet d'un faible niveau de convergence d'appréciation entre les élèves et moi. Je ne peux confirmer que 11 % des auto-évaluations des élèves, toutes cantonnées sur le niveau satisfaisant. On peut penser que sur cette question qui est la seule qui touche explicitement au jugement esthétique, leur auto-évaluation est plus problématique. Autrement dit, l'écart de référent de jugement entre eux et moi est beaucoup plus grand que sur les aspects fonctionnels représentés par d'autres critères comme "efficacité des symboles" par exemple. C'est certainement le signe d'une difficulté à porter un jugement qui suppose une compétence qui est loin d'être acquise chez eux. Apprécier la qualité d'un tracé suppose une maîtrise pratique mais aussi maîtrise théorique de ce que sont les canons esthétiques de ce type d'exécution. Ce n'est pas une compétence spontanément acquise dans les pratiques d'une culture ordinaire, cela s'apprend à travers des codes, cela suppose la fréquentation des œuvres... C'est là que l'enseignante que je suis, mesure pleinement le rôle qui est le sien dans un contexte pédagogique mais aussi tout le chemin qu'il va falloir parcourir pour que les élèves progressent* ».

On remarquera aussi que c'est à propos du critère intitulé « *qualité du tracé* » que la surestimation de sa performance par l'élève est la plus fréquente (5 cas). Bien que l'enseignante ait expliqué au tableau ce qu'était un tracé de qualité, le sens de ce critère n'est pas facilement assimilé par les élèves. Ce critère intègre nécessairement des caractéristiques de précision et de propreté généralement comprises, mais aussi des formes de régularité liée à l'expérience du dessin et aux conditions de la prise en main du crayon. C'est l'habileté générale de la main, la souplesse et la correction du geste qui sont fondamentaux pour arriver à un bon résultat. Beaucoup d'élèves considèrent ces aptitudes comme innées et prétendent que ces choses-là ne s'apprennent pas dans les cours. Ils ont facilement tendance à valoriser leurs compétences car ils ignorent les défauts de leurs réalisations. La conduite de l'enseignant consiste à revenir aux indicateurs et à les relier explicitement aux critères, à mettre en évidence les imperfections du tracé afin de faire percevoir ce qui doit être amélioré. Il insiste aussi sur l'importance de l'entraînement, de la pratique répétée qui permet d'acquérir l'habileté manuelle requise si l'on veut obtenir un résultat de qualité.

³ Supports qui ne sont pas présentés ici car nous n'avons pas fait sur eux un travail spécifique

D'autres remarques peuvent être faites sur ces tableaux de résultats et nous sommes conscients que nous n'utilisons pas du point de vue de la recherche toutes leurs potentialités. Notre propos n'est pas de comprendre le sens des conduites évaluatives des élèves mais de faire émerger le caractère pédagogique du dispositif dans le cadre de l'enseignement des arts. C'est pourquoi, le plus souvent nous nous contentons d'émettre des hypothèses et non de tirer des conclusions.

Même en arts appliqués où la dimension utilitaire de la pratique artistique est forcément présente, l'enseignement en Lycée Professionnel se heurte à des difficultés didactiques considérables.

On peut se souvenir de ce que disait à ce sujet Pierre Bourdieu : « *La seule manière d'abaisser le niveau d'émission d'une œuvre consiste à fournir, en même temps que l'œuvre, le code selon lequel l'œuvre est codée, cela dans un discours verbal ou graphique dont le code est déjà totalement ou partiellement maîtrisé par le récepteur ou qui livre continuellement le code de son déchiffrement, conformément au modèle de la communication pédagogique parfaitement rationnelle.* » (Bourdieu, P.& Darbel, A. 1969, 139)

Le dispositif que nous avons décrit et commencé à analyser se présente comme une alternative de type constructiviste et interactionniste à la communication parfaitement rationnelle dont parlait Pierre Bourdieu.

Bibliographie :

- Allal, L. (1991). Vers une pratique de l'évaluation formative. Bruxelles : De Boeck.
- De Cecchi G. & Carmona- Magnaldin. (2003). *Faire construire des savoirs*. Paris : Hachette Education, 2003. 264 p.
- De Landsheere G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P. & Darbel, A. (1969). *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*. Paris: Les éditions de Minuit.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*. Paris: ESF.
- Hadji, C. (1999). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Hameline, D. (1983). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF.
- Lecointe M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- Lemonchois M. (2003). *Pour une éducation esthétique. Discernement et formation de la sensibilité*. Paris : L'Harmattan.
- Pelpel P. (2004). *Se former pour enseigner*. Paris : Dunod.
- Perrenoud P. (2004). *Pédagogie différenciée, des intentions à l'action*. Paris : ESF.
- Pianam G.(dir).(1999). *Des textes de référence à la séquence de formation en lycée professionnel*. Poitiers : CRDP de Poitou-Charentes.
- Porcher B. (2004) . *Enseigner dans la voie professionnelle, du référentiel à l'évaluation*. Paris : Foucher.

Annexes

Annexe 1

Travaux d'élèves ayant satisfait au critère :

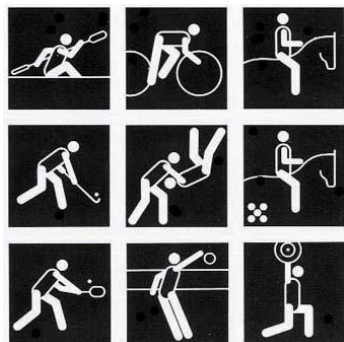
Prise en compte des données du problème (utiliser les caractéristiques formelles de Keith Haring)



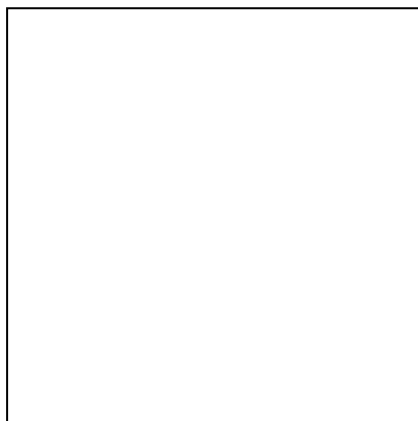
Annexe 2

a. À partir des documents photographiques, traduire graphiquement les silhouettes en utilisant les différents types de simplification proposés (outils) et en veillant à la cohérence graphique entre les deux propositions.

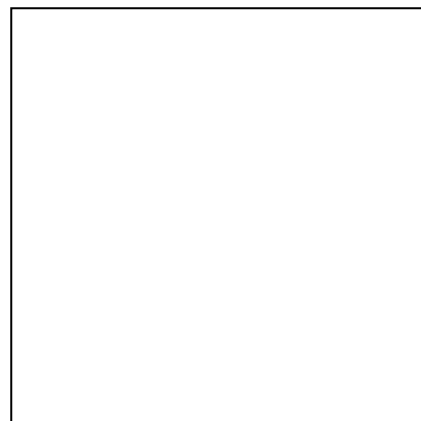
Demande n°1



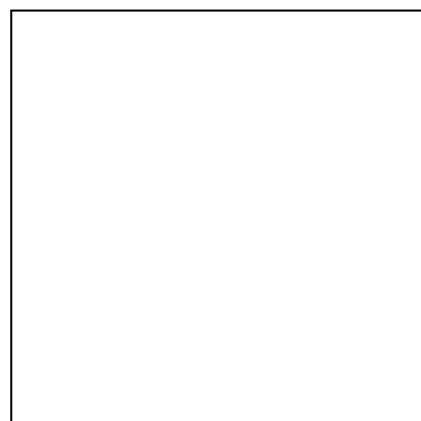
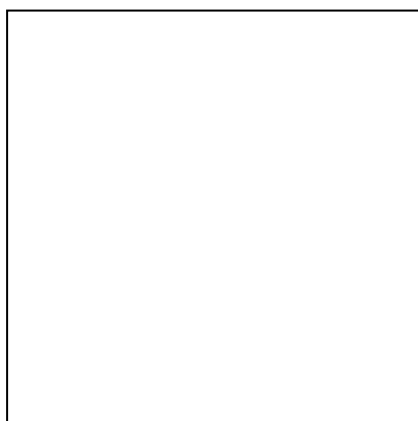
Snowboard



Surf



Demande n°2



Demande n°3

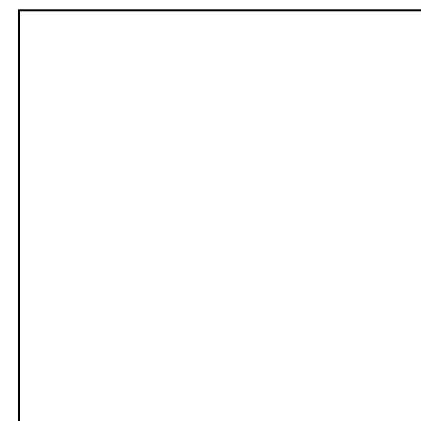
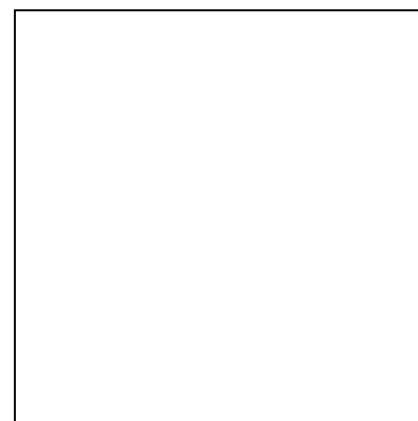
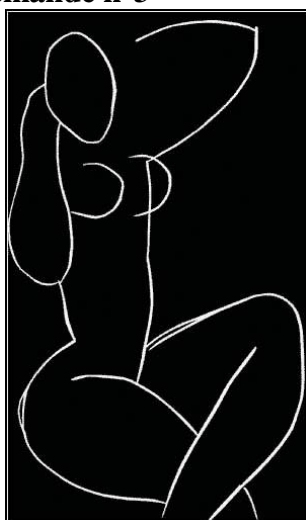


Tableau 1

Co-évaluation comparative critériée

Thème de la séquence : le pictogramme, signalétique intérieure

Demande n°1

Classe : Bac Pro Commerce

Recensement des convergences entre professeur et élèves

Chiffres en pourcentages

Appréciations Critères	Très insuffisant	Insuffisant	Satisfaisant	Très satisfaisant	% des jugements convergers par rapport à l'ensemble des jugements
Ressemblance de style avec le modèle	0	15	8	0	23
Utilisation de formes géométriques	0	8	0	0	8
Utilisation de toute la surface disponible	0	0	8	0	8
Qualité du tracé	0	15	8	0	23
Efficacité de la représentation	0	8	15	0	23

Tableau 2

Co-évaluation comparative critériée

Thème de la séquence : le pictogramme, signalétique intérieure

Demande n°1

Classe : Bac Pro Commerce

Recensement des écarts d'appréciation entre professeur et élèves

Chiffres en valeur absolue

	Élève>professeur			Professeur>élève			
Valeur de l'écart Critères	1	2	3	1	2	3	Total
Ressemblance de style avec le modèle	8	2	0	0	0	0	10
Utilisation de formes géométriques	9	3	0	0	0	0	12
Utilisation de toute la surface disponible	10	1	0	1	0	0	12
Qualité du tracé	9	1	0	0	0	0	10
Efficacité de la représentation	9	0	0	1	0	0	10
Total	45	7	0	2	0	0	54

Tableau 3

Coévaluation comparative critériée

Thème de la séquence : le pictogramme, signalétique intérieure

Demande n°3

Classe : Bac Pro Commerce

Recensement des convergences entre professeur et élèves (1/2)

Chiffres en valeur absolue

Appréciations Critères	Très insuffisant	Insuffisant	Satisfaisant	Très satisfaisant	Total
Ressemblance de style avec le modèle	0	1	3	0	4
Qualité du tracé	0	0	5	0	5
Utilisation de toute la surface disponible	0	0	1	1	2
Efficacité de la représentation du mouvement	0	0	4	0	4
Total	0	1	13	1	15

Tableau 4

Coévaluation comparative critériée

Thème de la séquence : le pictogramme

Demande n°3

Classe : Bac Pro Commerce

Recensement des écarts d'appréciation entre professeur et élèves (1/2)

Chiffres en valeur absolue

	Élève>professeur			Professeur>élève			
Valeur de l'écart	1	2	3	1	2	3	Total
Critères							
Ressemblance de style avec le modèle	7	2	0	0	0	0	9
Qualité du tracé	5	2	0	1	0	0	8
Utilisation de toute la surface disponible	11	0	0	0	0	0	11
Efficacité de la représentation du mouvement	7	1	0	1	0	0	9
Total	30	5	0	2	0	0	37